

Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter

Merkens, Hans

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Merkens, H. (1992). Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten : über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 216-247). Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-25741>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Teilnehmende Beobachtung

Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter

Hans Merkens

Die Lektüre von Lehrbüchern zu qualitativen Methoden und zur teilnehmenden Beobachtung offenbart eine erstaunliche Tatsache: In der Regel kann der Leser vieles über die Bedingungen teilnehmender Beobachtung, die Rolle des Beobachters im Feld, das Gewinnen und Verwenden von Konzeptualisierungen etc. lernen, es wird aber nichts oder nur wenig über die Analyse der gewonnenen Daten mitgeteilt (vgl. z. B. Schwartz & Jacobs 1979; Dechmann 1978; Spradley 1980). Eine mögliche Schlußfolgerung aus dieser Tatsache könnte sein, daß bei der Aufarbeitung von Informationen, die mit Hilfe teilnehmenden Beobachtens gewonnen worden sind, keine oder allenfalls geringe Probleme entstehen und eine gründliche Auseinandersetzung sowie das Nachdenken über die Entwicklung einer spezifischen Methode des Auswertens sich erübrige. Eine andere resultiert aus der Überlegung, daß der eher kursorische Charakter der Datengewinnung, das Angewiesensein auf den Zufall des Auftretens von Erscheinungen und der Zusammenhang damit, daß der Beobachter beim Beobachten immer schon eine Vorauswahl getroffen hat, eine besondere Vorgehensweise bei der Auswertung nicht erfordere, weil auch bei methodisch abgesicherter und kontrollierter Auswertung ein wesentlicher Informationsgewinn gegenüber einem intuitiven Erschließen der Protokolle nicht zu erwarten sei, sondern es ausreiche, die Protokolle nachvollziehend verstehend zu interpretieren. Beide Annahmen und Deutungen mißachten eine wesentliche Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens: Ein methodisch und theoretisch

abgesichertes Vorgehen bei der Datenauswertung verbessert die Intersubjektivität beim Gewinnen der Aussagen und ermöglicht erst das Gespräch sowie die Diskussion innerhalb der Scientific Community. Nur mit einer sorgfältigen Aufbereitung des Materials wird den Ansprüchen genügt, die sich aus dem Stand der wissenschaftstheoretischen Entwicklung herleiten lassen, sobald der Zusammenhang von Realität und Aussagen thematisiert wird.

In der Wissenschaftstheorie ist keine einfache Regel, die eine eindeutige Transformation von Ereignissen in Aussagen ermöglicht, entwickelt worden. Solche Zuordnungen werden vielmehr auch im Bereich der naturwissenschaftlichen sowie der sozialwissenschaftlichen Forschung, wenn quantitative Methoden angewendet werden, als psychologisches Problem apostrophiert und der Konvention überlassen (vgl. Popper 1966). Die Praxis bei Erhebungsinstrumenten, die Zuordnung von Ausprägungen einzelner Merkmale den untersuchten Personen selbst zu überlassen (Test, Befragung), stellt eine Variante dieses Prinzips dar. Erst auf der Aussageebene, d. h. nach dem Abschluß dieser Transformation, beginnt der wissenschaftlich kontrollierte Prozeß der Aussagenbearbeitung (vgl. Carnap 1966; Popper 1966). Jedoch kann daraus keine Beliebigkeit der Zuordnung gefolgert werden, denn ohne begriffliche Klarheit und Gewißheit über den empirischen Gehalt von Aussagen können Sozialwissenschaften der Anforderung nicht gerecht werden, zur Aufhellung sozialer Tatsachen beizutragen. Leider ist es in den Sozialwissenschaften bisher versäumt worden, den Brückenschlag zu erproben, den Hempel (1965) mit seiner Auslegung des Idealtypus konzipiert hat, indem er ihn als theoretisches System mit empirisch überprüfbarem Gehalt entwarf.

Mit Beobachtung wird eine zielgerichtete, aufmerksame und systematische Wahrnehmung bezeichnet, d. h. wenn beobachtet wird, setzt das auf der Seite des teilnehmenden Beobachters das Vorhandensein eines Rahmenkonzeptes voraus. Im ersten Teil der Darstellung wird den Folgen nachgegangen, die aus dieser Voraussetzung für die Beobachtung selbst entstehen, indem der Vorgang des Beobachtens im Prozeß des Aussagegewinnens über Wirklichkeit theoretisch reflektiert wird. Damit hängt eng die Operationalisierung des Beobachtungsauftrages zusammen.

Vom Beobachtungsauftrag wird wiederum bei der teilnehmenden im Unterschied zur systematischen Beobachtung eine stetige Anpassung an zunehmende Kenntnisse des Beobachters im Feld erwartet. Dem Vorgang dieses Anpassens wird im zweiten Teil erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet. Die permanente Nachbesserung des Beobachtungsauftrages in der Form eines Leitfadens läßt es wiederum vernünftig erscheinen, diesen als Ausgangspunkt für die abschließende Datenanalyse zu wählen. Wie auf

diese Weise trotz Partialisierung der Information Konturen des Unterrichtsprozesses rekonstruiert werden können, wird abschließend dargestellt.

1. Der Prozeß des Aussagengewinnens bei teilnehmender Beobachtung

Teilnehmende Beobachter bewegen sich in einem Feld, um Antworten auf Forschungsfragen zu suchen, die sie vorab entworfen haben. Diese Forschungsfragen haben in der Regel den Charakter von Problemfragen, sind also offen und nicht geschlossen formuliert. Die Präzisierung der Fragestellung und die Akzentuierung des Beobachtungsauftrages, der im Beobachtungsleitfaden fortlaufend nachgebessert wird, muß mit dem Fortgang des Forschungsprozesses erfolgen. Teilnehmende Beobachter strukturieren infolgedessen ihre Wahrnehmungen mit der Dauer des Aufenthaltes im Felde mehr oder weniger stark um. Spätere Beobachtungen werden auf der Basis früherer Wahrnehmungen und Beobachtungen durchgeführt¹; indem die Beobachter Ereignisse im Feld registrieren, werten sie sie bereits aus. Diesem Aspekt wird im folgenden unter Bezugnahme auf eine Klassifikation von Schütz (1974) und die "grounded theory" von Glaser & Strauss (1967) nachgegangen.

Mit Beobachtung wird zielgerichtete, aufmerksame und systematische Wahrnehmung bezeichnet. Dabei wird den Empfindungen, die den Beobachter affizieren, eine Gestalt verliehen. Mag sich diese bei der teilnehmenden Beobachtung zuerst intuitiv ausbilden, so besteht der Kern des teilnehmenden Beobachtens aus der systematischen Suche nach Empfindungen, in denen sich früher entdeckte Konfigurationen wiederentdecken lassen. Teilnehmende Beobachtung wandelt sich demnach von der eher passiven Wahrnehmung zur aktiven Suche. Den Prozeß, der dabei abläuft, kann man als erste Phase der Auswertung begreifen, weil die Beobachter auf der Basis von Erfahrungen ihre Beobachtung umstrukturieren. Dieser Teil des Auswertens kann für Beobachter beispielsweise sichtbar gemacht werden, indem verschiedene Beobachter ihre Erfahrungen bzw. Sichtweisen untereinander kommunizieren, etwa anlässlich von Supervisionssitzungen². Äußerlich läßt sich der Prozeß, der vom Beginn der Beobachtung am Tag x bis zum Ende am Tag y im Inneren des Beobachters abläuft, in den Veränderungen des Beobachtungsleitfadens bzw. der Protokolle dokumentieren, die während des Beobachtens oder im Anschluß daran gefertigt werden. Das wird häufig schon an dem Umfang der Protokolle ersichtlich: Je länger die Beobachtung in einem Feld dauert, desto kürzer fallen die Protokolle aus, weil die Beobachter Kurzformeln

verwenden oder auch bestimmte Ereignisse nicht mehr für mitteilenswert halten. In Protokollen werden die Sichtweisen des Beobachters komprimiert. Sie bilden das Material für die anschließende Auswertung. Dieser Teil wird unter abermaligem Heranziehen von Schütz (1974) sowie zusätzlich, insbesondere von Blumer (1973), ebenfalls einer Analyse unterzogen. Dabei muß ein weiterer Aspekt in die Überlegungen einbezogen werden: Die Veränderlichkeit der Protokolle über die Zeit (vgl. Merkens 1984).

2. Skizze der Untersuchung, aus der das Beispiel entnommen wurde

Das Material, mit dessen Hilfe im folgenden die Probleme der Datenauswertung bei der teilnehmenden Beobachtung dargestellt werden, ist einem Projekt entnommen, in welchem das Ziel verfolgt wurde, das Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern zu sammeln, welches diese beim Unterrichten ausländischer Kinder gewonnen hatten. Die Grundannahme war, daß Lehrerinnen und Lehrer in der für sie neuen Situation, ausländische und deutsche Schüler gemeinsam unterrichten zu müssen, Erfahrungen erworben hatten, die diesem Typ des Unterrichts entsprechen. Anders formuliert ging es darum, Praxiswissen zu akkumulieren und es darüber für theoretische Reflexion verfügbar zu machen. Eine Darstellung wichtiger Ergebnisse findet sich bei Kodran, Kosche-Nombamba, Maiwald, Merkens & Smits (1981). Da das in der Praxis akkumulierte Wissen erfaßt werden sollte, wurde ein Design entwickelt, welches sich an der Einteilung von Blumer (1973) orientierte und den Forschungsprozeß in die Phasen der Exploration und Inspektion einteilte: Anfangs sollten teilnehmende Beobachter in den Unterricht gehen und versuchen, alles im Unterricht Vorkommende zu notieren, das sie als mit der Anwesenheit ausländischer Kinder im Unterricht verknüpft betrachteten. Um für diesen Aspekt Anhaltspunkte zu gewinnen, wurden Klassen ausgewählt, in denen ausländische und deutsche Kinder unterrichtet wurden. Es wurden in der Regel Klassen in die Untersuchung einbezogen, in denen der Ausländeranteil nicht größer als 30 % war. Über das, was gesehen wurde, sollten Protokolle verfaßt werden. Diese wurden, um den Unterrichtsablauf nicht zu sehr zu stören, in der Form der Gedächtnisprotokolle gefertigt. Während des Unterrichts wurden allenfalls kurze Stichworte aufgeschrieben.

Das Material, das für diesen Bericht ausgewählt wurde, wurde an Grundschulen gewonnen. In diesen Schulen ergaben sich, ähnlich wie in der Vorschule und anders als in Haupt- und berufsbildenden Schulen, die wir

auch besuchten, zahlreiche Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den anwesenden Beobachtern. Diese wurden um Rat gefragt, aber auch in nicht unterrichtsbezogene Gespräche verwickelt. Sie waren Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen und wurden von den Schülern auch als solche angesehen. Die Beobachtungsphasen in den einzelnen Grundschulen - insgesamt wurden vier einbezogen - dauerten jeweils drei Monate; es wurden immer eine dritte Klasse und eine Lehrerin ausgesucht, und die Beobachtung konzentrierte sich auf den Unterricht dieser Lehrerin in dieser Klasse, so daß innerhalb der einzelnen beobachteten Klasse mit einem Gewöhnungseffekt in bezug auf die Anwesenheit eines teilnehmenden Beobachters gerechnet werden kann. Die von den Beobachtern verfaßten Protokolle wurden den jeweiligen Lehrerinnen vorgelegt, um einerseits durch eventuelle Kommentare und Urteile den teilnehmenden Beobachter zu korrigieren, d. h. Fehlinterpretationen aus der Sichtweise der Lehrerinnen aufzuspüren und andererseits den Lehrerinnen eine Rückmeldung darüber zu vermitteln, wie das Unterrichtsgeschehen auf einen Außenstehenden wirkte, der allerdings nur die enge Perspektive des Beobachtungsauftrages im Auge hatte, Besonderheiten aufzuzeichnen, die aus der Anwesenheit ausländischer Kinder im Unterricht folgten (vgl. Kodran, Kosche-Nombamba, Maiwald, Merkens & Smits 1982).

3. Zur Rekonstruktion des Prozesses der Datengewinnung

Das Besondere des beschriebenen Beobachtungsauftrages lag darin, daß angenommen wurde, die Beobachter wüßten, was Unterricht ist, wie er normalerweise verläuft und wie Lehrer sowie Schüler sich in einer Organisationsform zu verhalten haben, die Unterricht genannt wird. Sollten Beobachter in einem solchen Kontext die gleichen Ereignisse in einer Situation für berichtenswert halten, die sie gemeinsam beobachteten, so setzte das bei ihnen ein gemeinsam geteiltes Vorwissen voraus. In dem Kontext Unterricht sollten die Beobachter auf etwas achten, das dadurch bewirkt wurde, daß neben deutschen auch ausländische Schüler an diesem Unterricht teilnahmen. Das heißt, sie sollten nicht jede Abweichung von der als bekannt unterstellten Gestalt des Unterrichts aufzeichnen, sondern jene, die durch die Anwesenheit ausländischer Kinder verursacht worden waren. Dabei ging es auch nicht darum, spezielle Störungen zu notieren, die ausländische Kinder verursachen. Nur wenn die Reaktion des Lehrers auch durch eine ausländertypische Besonderheit ausgelöst und in dem Sinne interpretiert wurde, daß sie zum Projektauftrag zählte, sollte sie berichtet werden. Den Beobachtern blieb ein großer Interpretationsspielraum und es

war zu erwarten, daß sie ihn erst nach und nach im Sinne des Beobachtungsauftrages ausfüllen würden. Daraus resultiert als Anforderung an die Beobachtung die Notwendigkeit der begleitenden Auswertung.

Um im Rahmen für teilnehmende Beobachtung, der damit geschaffen wurde, die zu beachtenden Aspekte besser aufhellen zu können, soll eine Einteilung von Schütz (1974) für die möglichen Positionen teilnehmender Forscher zum Feld zugrunde gelegt werden (vgl. Abb. 1):

Abbildung 1: Klassifikationsschema der möglichen Positionen teilnehmender Beobachter zum Feld (nach Schütz 1974)

	Beobachtung	Soziale Beziehung
mitweltlich		
umweltlich		

Die mitweltliche Beobachtung steht für das Ideal der klassischen empirischen Sozialforschung. Der Beobachter trägt in diesem Fall sein Verständnis von Welt an das Feld heran, und bemüht sich, daß die dort Handelnden nicht bemerken, wie sie beobachtet werden; er beobachtet nichtteilnehmend. Es handelt sich um eine Form der Beobachtung, die man als Feldbeobachtung bezeichnen kann, wenn nicht systematisch beobachtet wird³.

Bei der mitweltlichen sozialen Beziehung stellt sich der Beobachter nicht nur auf das für typisch angenommene Verhalten seiner Gegenüber ein, sondern er setzt voraus, daß auch jene sich an seinem Verhalten als einem Typischen orientieren (vgl. Schütz 1974: 283): Der teilnehmende Beobachter übernimmt eine Rolle im Feld. Während der Feldphase des Projektes, über welches hier berichtet wird, war kennzeichnend, daß den Lehrerinnen und Lehrern der Beobachter als Forscher vorgestellt worden war, die Schüler ihn aber für eine Art von Hilfslehrer hielten, d. h. der Beobachter kann für verschiedene im Feld Handelnde auch unterschiedliche Rollen einnehmen.

Zumindest in bezug auf die ausländischen Schüler hat die Beobachtung anfangs den Charakter der mitweltlichen Beobachtung nicht überstiegen. Wenn man die Deutungsschemata als Basis wählt, auch in bezug auf die Lehrer nicht, weil am Beginn nur früher in anderen Kontexten gewonnene Vorkenntnisse des Beobachters und daraus hergeleitete Vorannahmen des

Beobachters über das Feld standen. Der Auftrag, auf das Ungewöhnliche zu achten, bemaß sich daran, daß es etwas Normales in seiner Wahrnehmung geben mußte; das konnte sich nur auf die von ihm für normal gehaltene Gestalt des Unterrichts beziehen. In seinem von außen an den Unterricht herangetragenen Fremdverstehen waren darüber seine Kriterien für die Selektion von Ereignissen verankert. Diese sollten aber nicht für sich allein notiert, sondern in eine Beziehung zum Unterricht unter den Bedingungen der Teilnahme ausländischer Schüler am Unterricht gesetzt werden, d. h. sie mußten zu einer Gestalt geformt werden.

Teilnehmendes Beobachten vollzieht sich als ein Prozeß, der sich mit Hilfe eines Modells beschreiben läßt, das Glaser & Strauss (1967) entwickelt haben: Der Beobachter muß, indem er auf Besonderheiten des Unterrichtens mit ausländischen Kindern wartet, für sich eine Gestalt davon entwerfen, wie der Unterricht unter diesen neuen spezifischen Bedingungen abläuft, um ein Ereignis entsprechend verarbeiten zu können, welches er wahrnimmt und das sich nach seinem Vorwissen mit dem Beobachtungsauftrag in Zusammenhang bringen läßt. In dem Projekt, welchem die Materialien entnommen sind, an denen Schritte des Auswertens demonstriert werden sollen, wurde vor Beginn der teilnehmenden Beobachtung ein vorläufiger Beobachtungsleitfaden formuliert, der die allgemeine Richtung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale der Schule und des Unterrichts lenken sollte. Dieses Abweichen vom geschilderten Ansatz resultierte daraus, daß die erste Stufe der teilnehmenden Beobachtung, das Bilden von Anfangshypothesen, übersprungen werden mußte, weil die Beobachter über eigene Erfahrungen der Schule und des Unterrichts verfügten. Deshalb konnte schon am Beginn des Projektes ein Beobachtungsauftrag formuliert werden, was bei der Beobachtung von Vorgängen, über die keine eigenen Erfahrungen vorliegen, in dieser Form nicht möglich bzw. ratsam ist. Der Vorgang des Hypothesenbildens bzw. des Präzisierens des Beobachtungsauftrages aus einer Theorie beginnt aber immer dann früher, wenn in einer Institution teilnehmend beobachtet wird, über deren Interaktionsstruktur es beim Beobachter Vorerfahrungen gibt. Der Beobachter verwendet seine Theorie als Netz (vgl. Popper 1966), um die Wirklichkeit einzufangen.

Die Beobachter wurden vor Beginn der Feldforschung auf diesen Beobachtungsauftrag vorbereitet. Ihr Vorwissen sollte so strukturiert werden, daß sie ihren Blick auf ähnliche Klassen von Ereignissen richteten, denn jeder Beobachter formt auf der Basis seines Wissens Hypothesen aus und ordnet ihnen die auftretenden Ereignisse zu. Im Kopf des Beobachters entsteht ein Bild von Zusammenhängen, Ursachen und Wirkungen. Diese Gestalt wird im Protokoll niedergelegt. Im Protokoll werden demnach nicht Ereignisse festgehalten, wie sie stattgefunden haben. Vielmehr wird aus

den Wahrnehmungen des Beobachters unter Berücksichtigung des Vorwissens beim Beobachter eine Sichtweise des Geschehens fixiert. Seine Auslegung der Ereignisse verleiht diesen eine Konsistenz oder er interpretiert sie, falls ihm das nicht gelingt, beispielsweise als chaotische Abfolge.

Abbildung 2: Kategoriensystem: 1. Fassung

"Für das Makrosystem Schule:

- Schulklima
- Kontakte zwischen deutschen und türkischen Schülern im außerunterrichtlichen Bereich
- Kontakte zu den Eltern türkischer Kinder
- Konflikte zwischen deutschen und türkischen Schülern."

"Für das Mikrosystem Schulklasse:

- Kommunikationsprozesse im Unterricht einschließlich verbaler und nonverbaler; Verständnis und Mißverständnis im Unterricht, eventuelles Zusammenbrechen der Kommunikation einschließlich der angenommenen Ursachen
- wird die Lebenswelt deutscher bzw. türkischer Schüler in den Unterricht einbezogen?
- vorherrschende Unterrichtsformen
- Unterrichtsstile
- Unterrichtsklima
- Konflikte zwischen deutschen und türkischen Schülern."

(Merkens 1984: 69)

Eine größere Nähe seiner Interpretationen zu den Deutungsschemata der Handelnden findet sich, wenn das Stadium der umweltlichen Beobachtung erreicht wird. Der Beobachter hat nunmehr seine Deutungen im Feld erprobt, ist sich ihrer sicherer geworden, weil Ereignisse des gleichen Typs in ihm identisch erscheinenden Konstellationen aufgetreten sind. Deshalb besteht eine Chance, daß seine Erlebnisse in der beobachteten Welt kongruent mit den Erlebnissen bzw. Erlebnissen von einigen der in dieser Welt Handelnden sind.

An dieser Stelle wird eine weitere Präzisierung der Situation und der Beobachtung in der Situation, wie wir sie in dem Projekt vorgefunden haben, erforderlich: Unterricht zeichnet sich dadurch aus, daß teilnehmende Beobachter in unserer Gesellschaft über Vorerfahrungen verfügen.

Zumindest als Schüler haben sie an ihm teilgenommen. Im vorliegenden Fall wurden Protokolle einer ehemaligen Lehrerin ausgewählt, die deshalb auch aus der Perspektive des Lehrers mit dem Unterricht vertraut war. Prinzipiell kann der Beobachter aber sowohl die Perspektive des Lehrers als auch die von Schülern einnehmen. Deutungen von Lehrern und Schülern können während des Unterrichts differieren. Das gilt ebenso für die wechselseitigen Erwartungen. Beobachter geraten dadurch prinzipiell in eine schwierige Position, die jedoch beim Auftrag, Besonderheiten zu beachten, mit denen Lehrer auf die Anwesenheit ausländischer Schüler im Unterricht reagieren, eine andere Qualität aufweist, weil nunmehr die Suche nach möglichen Divergenzen in der Auffassung von Lehrern und einem Teil der Schüler bzw. den Schülern untereinander soweit sich die Divergenzen auf die Ursache des gemeinsamen Teilnehmens von ausländischen und deutschen Schülern am Unterricht zurückführen lassen, zum Untersuchungsgegenstand gewählt wird. Der Beobachter kann deshalb das Stadium der umweltlichen Beobachtung in bezug auf die Gesamtsituation nicht erreichen, weil er, indem er sich für eine Seite entscheidet, die andere - ausländische Schüler - allenfalls aus der Position der mitweltlichen sozialen Beziehung betrachten kann. Auch seine Auffassungen von Unterricht können nur einer der Seiten gerecht zu werden versuchen, bzw. aus der Distanz heraus ein Verstehen von Mißverständnissen dokumentieren.

Die Position der umweltlichen sozialen Beziehung, die ein Gleichwerden mit den Handelnden erfordert (vgl. Schütz 1974: 237), bleibt dem teilnehmenden Beobachter, solange er mit dem Ziel beobachtet, die Beobachtungsaussagen so zu formulieren, daß sie in der Wissenschaftssprache kommunizierbar sind, in jedem Falle verwehrt. Bei teilnehmender Beobachtung mit dem Anspruch, das Besondere im Unterricht zu entdecken, wenn unter den Schülern auch ausländische Kinder sind, werden vielmehr in der Regel der Typ der mitweltlichen Beobachtung oder der mitweltlichen sozialen Beziehung vorliegen.

Aus den geschilderten Gegebenheiten der Beobachtung resultieren Folgerungen für die Auswertung des Materials. Die Beobachter erfahren täglich mehr über ihren Beobachtungsgegenstand und verändern dadurch ihre Perspektive. Die Protokolle aber auch Leitfäden werden sich dementsprechend über die Zeit verändern. Daraus resultieren für die Auswertung zwei unterschiedliche mögliche Strategien: Entweder man spürt dem sich wandelnden Verständnis nach, d. h. wertet die Protokolle in der zeitlichen Folge des Entstehens aus, oder man entschließt sich, einige Fragestellungen an das Material zu formulieren, deren Aufhellung angestrebt wird.

3.1 Die Perspektive des Beobachters

Die skizzierten Voraussetzungen teilnehmender Beobachtung dokumentieren den Einfluß der Annahmen des Beobachters auf das, was er beobachtet. Insofern spielen seine Vorurteile in bezug darauf, wie normaler Unterricht - d. h. Unterricht ohne die Anwesenheit ausländischer Kinder - stattfindet, eine entscheidende Rolle. Die Protokolle, über die berichtet wird, wurden von einer ehemaligen Grundschullehrerin aufgezeichnet, die persönlich den offenen Unterricht favorisierte, die also eine ganz bestimmte Auffassung von der *vernünftigen* Unterrichtsgestaltung hatte, gleichzeitig viele Formen des Unterrichts für nicht angemessen hielt und die nun darauf wartete, wie Lehrerinnen auf die neue Herausforderung ausländischer Kinder im Unterricht reagierten. Aus ihrer Perspektive mußte sie das Öffnen des Unterrichts in den Vordergrund stellen. Mögliche andere Perspektiven wären beispielsweise eine verstärkte Binnendifferenzierung, eine verbesserte Sprachschulung, das Bemühen um höheren empirischen Gehalt der Unterrichtssprache etc. gewesen.

Weil schon die Phase der Datengewinnung bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung einen hohen Interpretationsaufwand erfordert und den einzelnen teilnehmenden Beobachtern große Spielräume eröffnet, kann nicht erwartet werden, daß auf diese Art und Weise gewonnene Gedächtnisprotokolle die Realität des Unterrichts, der beobachtet wurde, ungebrochen wiedergeben. Vielmehr handelt es sich um die Sichtweise eines mehr oder weniger Außenstehenden in bezug auf ein pädagogisches Geschehen. Diese Form wird noch dadurch verstärkt, daß es sich gemäß der Annahme von Glaser & Strauss (1967) um einen Fall von "grounded theory" handelt. Aus den anfänglich vielleicht unverbunden nebeneinander stehenden Einzelhypothesen, die die Beobachtung leiten, wird relativ schnell eine Komplexion von Hypothesen herausgebildet, d. h. aus den zunächst vielleicht unverbunden nebeneinander stehenden Hypothesen kristallisiert sich ein Geflecht von miteinander zu vereinbarenden Hypothesen heraus. Wenn Ereignisfolgen aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden, kann es leicht geschehen, daß ihnen eine Konsistenz zudiktiert wird, die dem realen Verlauf nicht entspricht: Sobald man den Unterrichtsablauf im Nachhinein Revue passieren läßt und auf bestimmte Merkmale hin abklopft, wird die Neigung groß, zwischen diesen Merkmalen eine Verknüpfung herzustellen, d. h., die Merkmale werden, mehr oder weniger unbewußt, auch danach ausgewählt, ob sie zueinander passen; es werden ihnen gemeinsame Ursachen und Absichten zu unterlegen versucht, der Beobachter unterstellt ihnen eine Konsistenz und gewinnt darüber eine Gestalt für seine Interpretation. Seine Konstruktionen sind Konstruktionen

zweiten Grades, nämlich solche über die Konstruktionen der tatsächlich Handelnden (vgl. Schütz 1974). Aus der *ex-post-facto*-Position des Betrachters von Geschehensabläufen wird ein Bericht gegeben, der nicht nur Interpretationen des Beobachters in der jeweiligen Situation enthält, sondern zusätzlich durch seine Gesamtsicht geformt ist. Im Sinne dieser Annahme wurde bereits die Metapher der Unterrichtsgestalt eingeführt, die aus einer anderen Perspektive denselben Vorgang meint. Das Bild der Unterrichtsgestalt suggeriert eine Geschlossenheit, die allen am Unterricht Beteiligten einen Rahmen für ihre Aktivitäten setzt und die Reziprozität der Typisierungen sichern soll (Berger & Luckmann 1974).

3.2 Das Ausgangsmaterial: die Protokolle

Entsprechend der beschriebenen Ausgangslage hat die Beobachterin sich zunächst aus einer sehr weiten Perspektive dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand, nämlich Unterrichten von ausländischen Kindern in Klassen mit einem hohen Ausländeranteil, genähert. So fanden vor den Unterrichtsbesuchen Gespräche mit Rektoren, Lehrerinnen und Lehrern statt, es ergaben sich Kontakte im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof. Die dabei gewonnenen Eindrücke sind in entsprechenden Protokollen festgehalten worden. Außerdem sind in den Eingangsprotokollen die curriculare Situation und die Schulorganisation dargestellt worden. Informationen über den Förderunterricht, über den Einsatz von Unterrichtsmaterialien etc. gehören hierher. Auch fehlen nicht Angaben zur räumlichen Situation der Schule, zur Meinung der Lehrerinnen und Lehrer über die häusliche Situation der Kinder. Mit Schütz (1971) kann man diesen Teil als Versuch der Gestaltung des Horizontes ansehen, denn aus den Gesprächen entstand ein erster Eindruck davon, wie die Lehrerinnen und Lehrer ihre Situation und ihre Tätigkeit unter den Bedingungen eines hohen Ausländeranteils in den Schulen und im Unterricht einschätzen. Indem das Umfeld des eigentlichen Beobachtungsfeldes betrachtet wird, sollen die Stimmung, der Grundton, das Klima erfahren werden. Vor dem so empfundenen Horizont kann der eigentliche Beobachtungsauftrag, Handlungswissen der Lehrer in der besonderen Situation des Unterrichts mit einem Teil ausländischer Schüler sammeln, Thema werden. Bei der ersten Schule liegen erst ab der zweiten Woche Protokolle vor, die im Kern Aussagen enthalten, die dem Beobachtungsauftrag entsprechen. Der explorative Charakter des Vorgehens wird bei der ersten Schule besonders deutlich, bei der zweiten wird eine im Prinzip gleiche Vorgehensweise gewählt, nur mit dem Unterschied, daß bereits das zweite Protokoll vom Unterricht handelt.

Methodisch kann man das als den Übergang von der Exploration zur Inspektion begreifen, bei der dritten Schule ist die Situation analog zur zweiten Schule.

4. Die Auswertung

Prinzipiell, das lassen die bisherigen Erläuterungen erkennen, bieten sich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen für die Auswertung an. Erstens können die Protokolle interpretierend, im Anschluß an hermeneutische Vorgehensweisen in der Reihenfolge ihres Entstehens und jeweils Schritt für Schritt ausgewertet werden. Zweitens können sie unabhängig vom Zeitpunkt ihres Entstehens und vom Stellenwert des Ereignisses innerhalb eines Protokolls in bezug auf die in ihnen berichteten Ereignisse analysiert werden.

4.1 Die "Objektive Hermeneutik"

Das erste Verfahren wird gegenwärtig beispielsweise unter der Bezeichnung "Objektive Hermeneutik" in den empirischen Sozialwissenschaften angewendet (vgl. Oevermann, Allert, Konau & Krambeck 1979). Die Grundüberlegung bei dieser Methode ist, daß die Menschen, welche in einer Gesellschaft oder Gruppe zusammenleben, im Verlaufe ihrer Sozialisation Regeln des Zusammenlebens internalisiert haben, deren objektiver Sinn und Bedeutung ihnen verborgen ist. In der Erziehungswissenschaft ist dieser Aspekt beispielsweise unter dem Thema "Heimlicher Lehrplan" eingeführt und diskutiert worden (vgl. Zinnecker 1975), das meint die Aufforderung nach dem Sinn zu fragen, der heimlich mit den offiziell in Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien genannten Ziele sowie den vorherrschenden Unterrichtsmethoden verfolgt wird. Die "Objektive Hermeneutik" unterstellt von vornherein, daß den Erscheinungen, wie wir sie erleben und an ihnen teilhaben, ein verborgener Sinn zukommt, der dem normalen Blick verborgen bleibt und sich erst bei gründlichem Nachfragen erschließt. Bezogen auf das Projekt, resultierten interessante Fragen daraus, daß die Sozialisationsprozesse einiger Schüler, der ausländischen, unter typisch anderen Voraussetzungen verlaufen waren und auch in typisch anderem Milieu stattgefunden hatten, als das bei den deutschen Schülern und den Lehrern der Fall gewesen war. So erwarten, um nur ein Beispiel zu geben, viele türkische Eltern eine Lernschule, in der spielerische Elemente keinen

Raum haben, und vermuten, daß in der nach Ihrer Überzeugung zu wenig auf Disziplin ausgerichteten deutschen Schule nicht genug gelernt werde.

Treffen unterschiedliche Erwartungen und Muster aufeinander, dann muß es zu Mißverständnissen kommen, neue Regeln müssen ebenfalls entwickelt werden. Dabei haben diejenigen bessere Chancen, ihre Deutungsmuster durchzusetzen, die einflußreicher sind. Im Extremfall können deutsche Lehrer versuchen, den Unterricht unverändert zu gestalten, d. h. eine alleinige Anpassung von den ausländischen Kindern erwarten. Die Rahmenrichtlinien enthalten eine solche Botschaft. Viele Beobachtungen vor Ort im Unterricht lassen ebenfalls diesen Eindruck entstehen: Weder die Ziele, noch die Organisationsform, noch die Inhalte noch die Vermittlungsformen sind verändert worden. Deshalb muß es zu einem besonderen Typ von Kollisionen kommen, sobald ausländische Schüler keine Chance sehen, ihre Deutung in die Situation einzubringen, aber dennoch nicht auf sie verzichten können, wie z. B. die türkischen Mädchen demonstrieren, die sich beim Thema Mensch im Biologieunterricht abwenden und Gebete murmeln (vgl. Herwartz-Emden, Kosche-Nombamba & Merkens 1983). Gemäß Überlegungen von Garfinkel (1973) können an solchen Bruchstellen auch Reflexionsprozesse über die eigenen Muster ausgelöst werden, wenn man feststellt, daß andere die Muster nicht akzeptieren bzw. eigene Vorstellungen einzubringen versuchen. Aus der Perspektive des teilnehmenden Beobachters müßte sich das in der Form von Spannungen, Kommunikationszusammenbrüchen etc. bemerkbar machen und in den Protokollen notiert werden. Episoden, wie die des türkischen Mädchens in der Vorschule, welches am 6. Dezember weinend in seiner Gruppe erschien, weil es enttäuscht darüber war, daß es in seinen geputzten Schuhen keine Süßigkeiten entdeckt hatte, können in diesem Zusammenhang angeführt werden (vgl. Kodran, Kosche-Nombamba, Maiwald, Merkens & Smits 1982). Ebenso sind hier die Auseinandersetzungen über die Teilnahme der Mädchen am koedukativen Sportunterricht sowie Klassenfahrten zu nennen (vgl. Herwartz-Emden, Kosche-Nombamba & Merkens 1983).

Für die "Objektive Hermeneutik", die an sich bei der Analyse von Interaktionssequenzen angewendet wird, können Ereignisse dieser Art einen willkommenen Ansatzpunkt bilden. Die Muster, die hinter den Handlungen vermutet werden, sollen entdeckt werden, indem mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Theorien versucht wird, die dem Geschehensablauf inhärenten Machtstrukturen und die durch ihn vermittelten Bedeutungen aufzudecken. Jede einzelne Episode wird dabei für sich betrachtet. Die Theorie, welche in bezug auf die meisten Ereignisse eines Geschehensablaufes für die Deutung herangezogen werden kann, wird als die beste angenommen, bis eine andere bessere entdeckt ist. Die Qualität der Analyse

hängt vom Wissen der Interpreten ab. Diese sollen als Gruppe im Diskurs arbeiten, damit nicht Macht und Einfluß entscheiden, sondern die beste Auslegung obsiegt.

Das Material wird für die Auswertung der Gemeinschaft der Interpreten übergeben. Deren Ziel besteht darin, aus ihrem Theoriewissen heraus die optimale Auslegung für das Gesamt der Episoden und Ereignisse zu entdecken, das es gestattet, Einzelheiten zusammenzufügen, den verborgenen Sinn der Handlungen zu entdecken und auf diese Weise zur Aufklärung beizutragen. Die scharfe Trennung zwischen Analyse der Protokolle und Aufzeichnen der Protokolle durch die teilnehmenden Beobachter läßt erkennen, daß diese Form der Auswertung in der Einteilung von Schütz (1974) zur mitweltlichen Beobachtung zählt. Die Deutungen der Handelnden sind nicht das Thema der Auswertung, sondern es geht darum herauszufinden, welcher ihnen verborgene Sinn dazu führt, daß sie handeln, wie sie handeln. Diese Zuordnung verdeutlicht, daß die Qualität der Auswertung in bezug auf das Offenlegen des objektiven Sinns von der Authentizität des Materials abhängt, d. h. die teilnehmende Beobachtung selbst sollte auf der Ebene der umweltlichen Beobachtung bzw. der mitweltlichen sozialen Beziehung stattfinden, weil nur auf diese Weise erreicht werden kann, daß das Material genügend informativ ist, um auf den objektiven Sinn des Handelns bei den Handelnden schließen zu können. Deshalb müßte der Informationsgehalt von Protokollen im Sinne der "Objektiven Hermeneutik" mit der Dauer der Beobachtung zunehmen. Insofern kann man diese Art der Auswertung auch als den Versuch begreifen, das wachsende Verständnis teilnehmender Beobachtung mit der Dauer des Beobachtungsprozesses zu rekonstruieren.

4.2 Eine Variante der "grounded theory"

Während es bei dem ersten Verfahren wichtig ist, die Protokolle in der Reihenfolge des Entstehens auszuwerten, und deshalb vielleicht eher nachgezeichnet wird, wie sich das Verständnis des teilnehmenden Beobachters über die Zeit der Beobachtung hin verändert, wird bei dem zweiten das Material unabhängig vom Zeitpunkt der Beobachtung in bezug auf das Vorkommen bestimmter Ereignisse betrachtet. Es wird also abermals eine dem Material und der ursprünglichen Situation gegenüber äußerliche, mit einem eigenen Horizont ausgestattete Position eingenommen⁴. Sollen Informationen über das Feld systematisch aufgearbeitet werden und interessieren Lernprozesse des Beobachters nicht in demselben Maße, erscheint die zweite Vorgehensweise als angemessener.

In dem Projekt, über das hier berichtet wird, sollte allgemein Wissen aufgespürt werden, welches Lehrer, die in Klassen mit hohem Ausländeranteil unterrichteten, in einer sie herausfordernden Situation erworben hatten, auf welche sie während ihrer Ausbildung nicht vorbereitet worden waren. Eine Form der Auswertung, die diesem Anspruch genügt, wird von Schatzman & Strauss (1973) vorgestellt. Sie empfehlen das Material in einem ersten Analyseschritt auf signifikante Fälle von Ereignissen, Personen oder Dingen hin zu durchforschen und gleichzeitig die Eigenschaften dieser Fälle zu notieren. Im Anschluß daran sollte nach Verbindungen zwischen ihnen gesucht werden. Diese Empfehlung wird nochmals unterteilt, indem für die Suche nach signifikanten Fällen drei Ebenen unterschieden werden: a) der allgemeine kulturelle Hintergrund aller Handelnden, b) der spezielle Hintergrund differenziert nach einerseits dem Hintergrund des Beobachters und seiner Kollegen sowie andererseits dem Hintergrund der Handelnden im Feld. Für den Fall teilnehmenden Beobachtens unter den als Beispiel herangezogenen Bedingungen, bietet sich eine andere Unterteilung an: Signifikante Fälle, die vor einem allgemeinen kulturellen Hintergrund ihre Bedeutsamkeit gewinnen, sind nunmehr nicht so interessant; an ihre Stelle treten diejenigen, die darauf schließen lassen, daß der Unterricht genauso durchgeführt wird, wie wenn nur deutsche Kinder an ihm teilnehmen. Dieser Auswertungsschritt ist geeignet, eine Eigenschaft der verfaßten Protokolle offenzulegen: Entgegen der Aufforderung, nach dem Handlungswissen zu suchen, das Lehrer in der spezifischen Situation des Unterrichtens mit einem hohen Anteil ausländischer Kinder entwickelt haben, werden viele Merkmale des Unterrichts aufgeführt, an denen sich keine Differenzen zum üblichen Unterricht mit nur deutschen Schülern feststellen lassen (vgl. Abschnitt 4.3.1 und die dort zitierten Materialien), die also vermuten lassen, daß sich ausländische Schüler ohne Probleme angepaßt haben oder in ihren Erwartungen und ihren Verhaltensmustern mit denen ihrer deutschen Mitschüler kongruent waren. Daß sich ein großer Teil der berichteten Fälle hier subsumieren läßt, kann als Indikator sehr unterschiedliche Interpretationen stützen: Diese reichen von der kulturunspezifischen Universalität der Unterrichtsgestalt bis hin zum Assimilationsdruck in den beobachteten Klassen. Daneben interessieren alle diejenigen signifikanten Fälle, die für Unterricht im traditionellen Verständnis der deutschen Schüler typisch sind, in denen diese also ihre Deutung gegen Lehrer und ausländische Schüler durchzusetzen versuchen. Auch dieser Typ war im ursprünglichen Beobachtungsauftrag nicht enthalten; wenn er in den Protokollen nicht vorkommt, läßt das drei unterschiedliche Deutungen zu: Entweder die Beobachter haben ihn nicht notiert bzw. bemerkt oder er trat nicht auf, weil das allgemeine Unterrichtsverständnis der Lehrer ihn erübrigte.

Die beiden ersten Suchaufträge setzen voraus, daß die Auswerter über eine Auffassung von Unterricht verfügen. Im Sinne des Beobachtenszieles müssen drittens diejenigen signifikanten Fälle aufgespürt werden, in denen Reaktionen der Lehrer auf die neue Situation erkennbar werden. Unter dieser Rubrik müssen auch diejenigen Szenen in den Protokollen aufgelistet werden, die auf Mißverständnisse schließen lassen, die daraus resultieren, daß die ausländischen Schüler andere Handlungsmuster verwenden, bei denen Lehrer und deutsche Mitschüler nicht reagieren oder durch ihre Reaktionen das Mißverstehen nicht beenden.

Die Beschreibung unterschiedlicher signifikanter Fälle verdeutlicht, daß bei dem Beobachtungsauftrag, nach Besonderheiten im Unterricht Ausschau zu halten, die Auswertung nur dann durchgeführt werden kann, wenn die Auswerter für sich ein Bild vom Unterricht entworfen haben. Über die Auflistung der unterschiedlichen Fälle können sie die Charakterisierung des Unterrichts, wie er in den Protokollen abgebildet worden ist, auf ihre Auffassung von Unterricht hin konkretisieren. Die Anweisung von Schatzman & Strauss (1973), das allgemeine Kulturverständnis zum Ausgangspunkt zu wählen, wird auf einen Rahmen zentriert.

Nachdem die Fälle notiert sind, geht es darum, Verbindungen zwischen ihnen zu entdecken. In der Tradition der "grounded theory" (Glaser & Strauss 1967) geschieht das dadurch, daß die Auswerter hypothetisch Kombinationen zwischen signifikanten Fällen erproben. Das wird dadurch erleichtert, daß die Auswerter bei der Auswahl der signifikanten Fälle bereits ihr Vorverständnis benötigten, in dem solche Hypothesen zumindest implizit vorformuliert sein mußten.

Für das von Schatzman & Strauss (1973) vorgeschlagene Vorgehen beim Auswerten gilt derselbe Rahmen wie bei der "Objektiven Hermeneutik", wenn es um die Verortung in der von Schütz (1974) übernommenen Klassifikation geht: Im Rahmen mitweltlicher Beobachtung tragen Auswerter ihr Verständnis an die Protokolle heran. Die Anforderungen an die Authentizität des Ausgangsmaterials fallen allerdings geringer aus als das bei der "Objektiven Hermeneutik" der Fall war. Es ist nicht mehr so wichtig, wie genau in den Protokollen die Motive der Handelnden abgebildet sind. Das Vorgehen muß nicht geändert werden, wenn die Deutungen des teilnehmenden Beobachters das Ziel der Auswertung sind. Beide Aspekte verschwimmen in diesem Fall; das ist deshalb plausibel, weil Beobachter und Auswerter häufig identisch sind, so auch in dem von Schatzman & Strauss (1973) berichteten Beispiel. Die Trennung, die für die "Objektive Hermeneutik" grundlegend war - zumindest in der Form, daß der Kreis der Interpreten größer ist als der der Beobachter, daß also bei der Auswertung in jedem Fall zusätzliche Personen hinzukommen - stellt nunmehr einen Sonderfall dar.

4.3 Inhaltsanalytische Verfahren

Präzise Anweisungen, wie vorzugehen ist, enthalten die bisher vorgestellten Auswertungsmethoden nicht. Bei ihnen wird sich vielmehr vom Ansatz her darauf verlassen, daß die Auswerter das Richtige tun werden. Verfahren, die das Vorgehen bei der Auswertung genauer eingrenzen, orientieren sich am Vorbild der Inhaltsanalyse. Auch in diesem Fall stehen zwei Wege offen: methodisch kann sich am Vorbild der quantitativen oder der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert werden (vgl. Merkens 1984).

4.3.1 Quantitative Inhaltsanalyse

Es überrascht, daß ein Zusammenhang zwischen Auswertung der Protokolle und inhaltsanalytischen Verfahren in der bisherigen Tradition der Erörterung von Auswertungsproblemen bei teilnehmender Beobachtung wenig beachtet worden ist, obwohl es naheliegend zu sein scheint, die Fülle der in Protokollen angesammelten Daten mit Hilfe einer systematischen Vorgehensweise zu erschließen. Dabei empfehlen sich Methoden der quantitativen Inhaltsanalyse als besonders ökonomisch.

Für die quantitative Analyse sind unterschiedliche methodische Schritte vorgeschlagen worden, die von der einfachen Frequenzanalyse (wie häufig wird ein bestimmtes Ereignis in den Protokollen benannt) bis hin zu Kontingenzanalysen reichen (in welcher Konfiguration tauchen Ereignisse mit welcher Häufigkeit auf). Die Anwendung quantitativer Verfahren der Inhaltsanalyse bereitet heute immer dann keine größeren Probleme, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt werden können: 1. Die Protokolle müssen auf Datenträger transkribiert worden sein und 2. einzelne Schlüsselwörter enthalten bzw. in den Protokollen geschilderte Episoden in Schlüsselwörter übersetzbar sein (Bernard 1988). Sind diese Voraussetzungen gegeben, dann können die Häufigkeiten einzelner Schlüsselwörter und Kombinationen des Auftretens ausgewählt werden. Der Vorteil dabei liegt darin, daß anschließend deskriptive und inferenzstatistische Methoden verwendet werden können. Sowohl bei der Auszählung als auch bei der Auswertung können damit ökonomische Prozeduren einbezogen werden.

Im einfachsten Fall werden Häufigkeiten ausgezählt, z. B. das Eingehen des Lehrers auf Sprach- bzw. Verständnisschwierigkeiten von ausländischen Schülern, wenn man den Beobachtungsauftrag im engeren Sinne wählt. Solche Probleme resultieren aus der Tatsache, daß in den Unterrichtsfächern, mit Ausnahme der Fremdsprachen, Deutsch die Unterrichtssprache ist und daher Sprachschwierigkeiten sozusagen allgegenwärtig

sind. Frequenzen können tabellarisch sowohl in bezug auf die Typik der Fälle als auch die der Fächer dargestellt und anschließend mit Hilfe statistischer Methoden auf die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens bei alleinigem Wirken des Zufalls überprüft werden. Auf ähnliche Weise und in ähnlichem Stil können auch Kontingenzanalysen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Durchführung ist, daß zuvor die Schlüsselwörter in den Protokollen auf eine jeweils gemeinsame Denotation hin fixiert sind, d. h. die Protokolle müssen vor der Auswertung auch entsprechend überarbeitet werden. In diesem Hinweis wird eine Beschränkung dieser Form der Auswertung ersichtlich: Sie setzt Stabilität innerhalb des Ausgangsmaterials voraus. Der Vorgehensweise bei der teilnehmenden Beobachtung, wie sie im beschriebenen Projekt vollzogen wurde, ist das nicht angemessen, weil die gewählte Art den Beobachtern ermöglichte, daß ihnen immer wieder neue Aspekte im Feld thematisch wurden. Quantitative Auswertungsverfahren kommen in Frage, wenn es sich um eine auf Konvergenz zielende Grundstrategie beim Beobachten handelt. In dem Projekt, über welches hier berichtet wird, wurde eher auf Divergenz über die Zeit gesetzt. Es konnte sein, daß Ereignisse erst nach einiger Zeit auffielen. Das Nichtberichten über ein Ereignis in einem Protokoll muß nicht bedeuten, daß es nicht stattfand, es heißt nur, daß es nicht so aufgefallen ist, daß es nicht so behalten und notiert wurde. Um in dieser Situation sich nicht einem Chaos zu überlassen, wurde, wie bereits erläutert worden ist, der Prozeß des Auswertens vorverlegt, indem die Auswertung in die Beobachtung mit hineingenommen wurde (vgl. Schatzman & Strauss 1973). Das geschah über die Konstruktion des Beobachtungsleitfadens sowie dessen kontinuierliche Überarbeitung: Die Themen, auf die die Beobachter sowohl bei der Beobachtung als auch beim Protokollieren achten sollten, wurden vorgegeben. Quantitative Inhaltsanalysen stellen für diesen Typ nicht die geeignete Vorgehensweise dar.

4.3.2 Qualitative Inhaltsanalysen

In Erörterungen zur Forschungsmethode Inhaltsanalyse wird diese Methode häufig als Vorform der quantitativen Inhaltsanalyse behandelt. Genaue Angaben zur Vorgehensweise fehlen ebenfalls im allgemeinen. Der Anspruch, das Qualitative in den Texten herauszudestillieren, rückt diese Methode wiederum in die Nähe der unter 4.1 und 4.2 erläuterten Verfahren. Im folgenden soll jedoch etwas ausführlicher auf die Auswertungsstrategie eingegangen werden.

An die Stelle der Einteilung des Textes in Episoden oder Ereignisse (Objektive Hermeneutik), der Suche nach signifikanten Fällen (Schatzman

& Strauss 1973) oder der Überarbeitung des Textes in bezug auf identische Denotation von Schlüsselwörtern und Codes tritt nunmehr im ersten Schritt eine thematische Gliederung für die Textelemente, d. h. man muß ein Kategoriensystem entwerfen. Daran schließt sich die Zuordnung von Textpassagen an und zuletzt kann die Interpretation bzw. Darstellung folgen.

4.3.2.1 Das Gewinnen eines Leitfadens für die Beobachtung und Inhaltsanalyse

Das gesamte Projekt war so angelegt, daß sich Phasen der Unterrichtsbeobachtung mit Phasen der Protokollauswertung sowie Neubesinnung abwechselten. Folgerichtig wurde nach dem Abschluß der Beobachtung in der ersten Schule für die zweite und dritte Schule der Leitfaden der Unterrichtsbeobachtung, der bei der ersten Schule nur wenige konkrete Hinweise für die Beobachtung der Schüler enthielt, überarbeitet und in seine endgültige Form gebracht. Dieser neue Leitfaden entstand aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Materialien für die erste Schule, war aber bereits während der Beobachtung in dieser Schule vorbereitet worden. In den wöchentlich stattfindenden Projektsitzungen waren die Themen der Beobachtung abgestimmt und präzisiert worden, so daß auch die Protokolle entsprechende Schwerpunkte aufwiesen. Der Leitfaden ist nicht auf die Grundschule begrenzt konzipiert worden, sondern er wurde für alle Schulformen gemeinsam entwickelt. Dennoch ist mit ihm der Anspruch verfolgt worden, daß die Protokolle mit seiner Hilfe erschlossen werden können, d. h., der induktiv gewonnene Leitfaden wurde für die inhaltsanalytische Auswertung als Kategoriensystem eingesetzt. Methodisch gesehen handelt es sich also um eine Kombination von teilnehmender Beobachtung und qualitativer Inhaltsanalyse.

Im Leitfaden werden zwei unterschiedliche Problemlisten formuliert, nämlich eine für das Mikrosystem Schule, damit ist der Unterricht im engeren Sinne gemeint, und eine andere für das Makrosystem Schule, damit sind von der Lage der Schule bis hin zur Ausstattung die Bedingungen gemeint, die sich aus der Umwelt ergeben. Den einzelnen Kategorien sind in beiden Problemlisten Beschreibungen beigelegt, über die die Bedeutung der jeweiligen Kategorien operationalisiert wird, d. h. es ist bei allen Schulen versucht worden, auch den Horizont zu erfassen.

Beobachtungsleitfaden und Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse werden aus Raumgründen in einer um die Beschreibung der Kategorien gekürzten Version wiedergegeben.

Abbildung 3: Kategoriensystem: Endfassung

Mikrosystem Unterricht

Unterrichtsorganisation

- Sitzordnung
- Stundenplan der beobachteten Klasse
- Hausaufgaben
- Stoffplan der Klasse
- Ausstattung des Klassenraumes
- Religionsunterricht

Unterrichtsmethode/Unterrichtsdidaktik

- Lerntheoretische Ausrichtung
- Charakterisierung des erteilten Unterrichts (Unterrichtsstil)
- Schülerbeteiligung
- Arbeitsmaterialien

Schülerverhalten

- Schülercharakteristik
- Schüler
- Kommunikation
- Unterrichtsmedien

Unterrichtsinhalte

- Berücksichtigung der Lebensumwelt der Kinder
- curriculare Besonderheiten
- Feiertage, religiöse/nationale, z. B. Weihnachten
- Lehreralltagsphilosophie

Elternarbeit

Problemliste für das Makrosystem Schule

1. Ausstattung der Schule
2. Regionale und situative Bedingungen der Schule
3. Organisation innerhalb der Schule
4. Arbeitsbedingungen der Lehrer
5. Kommunikation
 - a) innerhalb der Schule
 - b) außerhalb der Schule

Vergleicht man die nunmehr entwickelten Beobachtungssysteme mit den anfangs verwendeten, so werden Unterschiede in bezug auf die Differenzierung aber auch die Akzentuierung deutlich. Das, was als erste Phase der Auswertung beschrieben worden ist, zeigt seine Wirkung.

4.3.2.2 Der Vorgang des Auswertens

Es wurde eine mechanische Form der Bearbeitung gewählt. In den Protokollen wird über Ereignisse der verschiedensten Art berichtet. Die Art des Gedächtnisprotokolls bringt es mit sich, daß Protokolle in Episoden unterteilt sind; d. h. es gibt so etwas wie natürliche Beobachtungseinheiten, wenn man die Aussagen der Protokolle zugrundelegt. Das muß nicht heißen, daß sich die Beobachtung selbst oder der Verlauf der Ereignisse entsprechend einteilen ließen. Erst die verschriftlichte Form des Berichtes im Protokoll verfügt über diese Eigenschaft. In den Protokollen wird in jedem Satz über Ereignisse bzw. Randbedingungen von Ereignissen berichtet. Diese werden den entsprechenden Kategorien in den Problemlisten zugeordnet. Grundsätzlich können bei diesem Abschnitt ebenfalls zwei Wege beschrieben werden: Entweder legt man das Kategoriensystem an das Material an, das heißt, man ordnet die Protokollabschnitte soweit den Kategorien des Leitfadens zu, wie sich Übereinstimmungen zwischen Aussagen einzelner Protokollabschnitte und einer der Kategorien ergeben, der Rest wird als nichtzuordnenbar betrachtet, oder man gibt dem Material die Priorität, ordnet wie eben beschrieben zu und entwirft für einen eventuell vorhandenen Rest neue Kategorien, bis dieser Rest abgearbeitet ist. Für die der Blumerschen (1973) Konzeption verpflichtete Form der teilnehmenden Beobachtung mit einer explorativen Phase und der anschließenden Inspektion ist die zweite Variante angemessener.

Um genauer abschätzen zu können, was dabei geschieht und was die Vorgehensweise in bezug auf die Bewertung der Methode teilnehmende Beobachtung bedeutet, muß nochmals an den Ausgangspunkt des Auswertens erinnert werden: Die Protokolle werden als aus verschiedenen berichteten Ereignissen oder Episoden bestehend betrachtet. Diese Eigenschaft der Protokolle legt es nahe, sie bei der Auswertung entsprechend zu zerschneiden. Die Außenperspektive des Bearbeiters obsiegt dabei über alle möglichen anderen Formen der Interaktion des Beobachters mit Personen im Feld. Gemäß der Einteilung von Schütz (1974) ist damit wiederum die Stufe der mitweltlichen Beobachtung erreicht, die naturgemäß bei der qualitativen Inhaltsanalyse ebenfalls das Vorgehen der Auswerter charakterisierte. Das Handeln der Protagonisten wird elementarisiert und die einzelnen Elemente interessieren nur soweit, wie sie sich

Kategorien subsumieren lassen, die zwar entworfen wurden, um sie zuordnen zu können, die ihnen aber in bezug auf das konkrete Handeln äußerlich bleiben. Systematisierende Auswertung kann offensichtlich ohne einen solchen Hiatus nicht erreicht werden, wenn gleichzeitig eine methodisch abgesicherte Intersubjektivität erreicht werden soll.

Die Vorgehensweise soll mit Hilfe des Protokolls vom 22.10.1979 dargestellt werden. Es handelt sich dabei um das erste Protokoll an der ersten Schule, welches unterrichtszentriert verfaßt wurde. Das Protokoll beginnt mit einem Abschnitt über die Fördermaßnahmen an der Schule. Dieser gehört zur Kategorie "Organisation innerhalb der Schule" der Problemliste des Makrosystem Schule. Gleichzeitig werden in diesem Abschnitt Informationen über den Förderunterricht innerhalb der dritten Klasse, die beobachtet wurde, gegeben. Darauf bezieht sich die Aussage:

"In die LRS-Gruppe gehen in meiner dritten Klasse fünf deutsche und fünf türkische Kinder."

Zusätzlich wird auch etwas über die Charakteristik der Schüler ausgesagt: drittes Schuljahr, fünf deutsche und fünf türkische Kinder. Der zweite Satz dieses Abschnittes muß ebenso der Kategorie "Organisation innerhalb der Schule" zugeordnet werden:

"Die Klassenlehrerin der dritten spricht mit ihrer Kollegin ab, was in der Deutschstunde durchgearbeitet werden soll, während die LRS-Kinder getrennt unterrichtet werden, und sie selbst den schwächeren Teil der Kinder hat."

Außerdem wird bezüglich der Schülercharakteristik indirekt mitgeteilt, daß es sich um eine dritte Klasse handelt, und es gibt eine zusätzliche Information zur Unterrichtsorganisation ganz allgemein. Die Mitteilung, daß zwei Lehrerinnen ihre Arbeit koordinieren, ist im Kategoriensystem nicht vorgesehen. Für sie muß eine Kategorie "Sonstiges" eingerichtet werden. Es kann nicht angestrebt werden, das Material trennscharf in dem Sinne zuzuordnen, daß jedes notierte Ereignis nur einer der vorhandenen Kategorien zugeordnet werden kann. Deshalb, das sei hier schon angemerkt, verbietet sich auch die Kontrolle der Reliabilität mit Hilfe statistischer Verfahren.

Der nächste Abschnitt des Protokolls handelt vom Unterricht in diesem Förderkurs. Der erste Satz gehört im Leitfaden zur Kategorie "Unterrichtsmethoden", weil über die eingesetzten Medien berichtet wird:

"In dem von mir beobachteten Unterricht wurde ein kurzes Lesestück durchgenommen - jedes Kind las einen Abschnitt vor und wurde auf Tonband aufgenommen. Während der Tonbandaufzeichnung waren immer wieder Pausen dazwischengeschaltet, in denen fremde Wörter von den Schülern geklärt und der Sinn des Gelesenen wiedergegeben werden sollte."

Der nächste Satz

"Wo es sich anbot, wurden auch synonyme Wörter gesucht."

kann nur allgemein zur Kategorie "Unterrichtsmethode/Unterrichtsdidaktik" untergeordnet werden. Der darauffolgende

"Diese Arbeit erweist sich als dringend, denn die Schüler überlesen ihnen unbekannte Wörter."

wird einerseits ebenso zugeordnet wie der vorangenannte. Darüber hinaus enthält er eine Aussage über die Schülercharakteristik und die Art der Schülerbeteiligung, indem deren Arbeitshaltung durch Überlesen gekennzeichnet wird. Die Schüler haben es wahrscheinlich nicht gelernt, von selbst die entsprechenden Fragen zu stellen. Der Unterrichtsstil läßt sich nur indirekt erschließen, wie die vier nächsten Sätze zeigen. Einerseits wird ausgesagt:

"Sinnerfassendes Lesen wird in der Nacherzählleistung dokumentiert."

Das deutet Frontalunterricht an. Es ist aber auch ein Hinweis auf die Unterrichtsmethode/Unterrichtsdidaktik, weil ein internes Evaluationskriterium angegeben wird. Die beiden folgenden Sätze stellen diese Interpretation in Frage:

"Das gegenseitige Korrigieren erfolgt spontan, ohne daß es besonders angeregt worden wäre. Sollte es verletzend werden, greift die Lehrerin ein."

Das weist eher auf Gruppenunterricht hin. Die erste dieser Aussagen charakterisiert ebenso die Art der Schülerbeteiligung. Außerdem wird noch etwas über die Lehrerin mitgeteilt, was unter "Sonstiges" eingeordnet wird. Aber der letzte Satz in dieser Reihe

"Die kleine Gruppe bedingt, daß jeder Schüler häufig aufgerufen wird, was den Kindern offensichtlich Spaß macht"

korrigiert diesen Eindruck zugunsten des Frontalunterrichts. Er muß außerdem der Kategorie Schülerbeteiligung zugerechnet werden. Der folgende Satz gehört einerseits wiederum zu den Kategorien "Schülerbeteiligung"/"Schülercharakteristik" und andererseits zur Kategorie "Unterrichtsmethoden".

"Die Kinder gaben sich beim Lesen auf Tonband größte Mühe und schienen ganz gespannt, sich selbst und die anderen wiedererkennen und -hören zu können."

Auch in diesem Fall gibt es also wieder eine Mehrfachzuordnung. Diese kurzen Ausschnitte lassen zwei Dinge erkennen: Die Protokolle enthalten im Sinne der Einteilung von Schatzman & Strauss (1973) offensichtlich, trotz eines anders lautenden Beobachtungsauftrages, in erster Linie Informationen zum Unterricht, ohne daß die Anwesenheit der türkischen Kinder besonders thematisiert wird, und die Zuordnung des Materials zu Kategorien kann nicht trennscharf erfolgen.

Das mechanische Verfahren der Zuordnung ermöglicht es, anschließend über die jeweils zugeordneten Textpassagen die Konnotation der einzelnen Kategorien zu bestimmen. Das, was bei der quantitativen Inhaltsanalyse am Anfang stand, bildet nunmehr den Abschluß. Nicht die dem Text wahrscheinlich äußerliche Form der Denotation, sondern die dem analysierten Text näher bleibende Konnotation wird als Bestimmungsform für die Bedeutung der Kategorien gewählt. Entsprechend diesem Vorgehen erfolgt die Beschreibung der Bedeutung der Kategorien durch Aufzählen der ihnen zugeordneten Merkmale. Die Darstellung erfolgt dann, indem die Kategorie benannt wird und anschließend die aus den Protokollen zugeordneten Textausschnitte zitiert werden, d. h. in Form einer Tabelle (vgl. Bernard 1988: 325). Auf diese Weise läßt sich auf der Ebene der gewonnenen Beobachtungsaussagen bei der Bearbeitung der Aussagen Intersubjektivität erzielen.

Der Informationsgehalt solcher Darstellungen läßt sich erhöhen, wenn die Matrixform gewählt wird. Dabei könnten im gewählten Beispiel in den Zeilen die aus der tabellarischen Übersicht bekannten Kategorien beibehalten und bei den Spalten Überschriften wie Lehrer - Schüler sowie bei den Schülern nochmals Einteilungen wie allgemein, nur deutsche, nur ausländische Schüler verwendet werden. Der Informationsgehalt der Tabellen würde auf diese Weise erheblich zunehmen. Sind Verläufe

beobachtet und protokolliert worden, dann empfiehlt es sich, Flußdiagramme bzw. Entscheidungsbäume als Darstellungsform anzuwenden (vgl. Bernard 1988: 329ff).

4.3.2.3 Darstellung der Resultate

Es ist natürlich nicht zu erwarten, daß mit einem so kurzen Protokollabschnitt allen Kategorien Statements zugeordnet werden können. Diejenigen, bei denen sich Protokollausschnitte subsumieren ließen, müssen anschließend in bezug auf ihren Bedeutungsgehalt rekonstruiert werden. Bei der Dimension "Makrosystem Schule" konnten nur der Kategorie "Organisation innerhalb der Schule" zwei Textaussagen subsumiert werden. Diesen zufolge wurde der Förderunterricht in Deutsch in einer Gruppe mit 10 lese-rechtschreib-schwachen Schülern beobachtet. Zwei weitere Details präzisieren die Information: Es sind fünf deutsche und fünf türkische Kinder in dieser Gruppe, die von der Klassenlehrerin selbst betreut werden. Setzt man eine normale Klassengröße der Grundschule voraus, so bedeutet das, daß etwa die Hälfte der Kinder als lese-rechtschreib-schwach eingestuft worden waren. Berücksichtigt man die Anwesenheit der fünf türkischen Kinder zusätzlich, so stellt sich die Frage nach dem Zuweisungskriterium dringlich. Mag bei deutschen Kindern die Differenz zwischen Intelligenz und Rechtschreibung ein hinreichendes Maß sein, so dürfte es für die türkischen Kinder schwerfallen, einen fairen Test zu finden, so daß die Intelligenz kaum angemessen festgestellt werden kann. Wieweit schwache Leistungen im Lesen und der Rechtschreibung dann aber tatsächlich auf Lese-Rechtschreib-Schwäche schließen lassen und nicht auf die Problematik ausländischer Kinder zurückzuführen sind, die in einer Zweitsprache alphabetisiert werden, obwohl sie nur die Erstsprache beherrschen, oder zu einem ungünstigen Zeitpunkt ihrer Entwicklung die Zweitsprache erlernen müssen (vgl. beispielsweise Schrader, Nickles & Griesse 1976), wird bei solchen Zuweisungen verdeckt. Der Förderunterricht, der bei der Zweisprachigkeit der Kinder ansetzen mußte, wird auf diese Weise in die falsche Richtung gelenkt.

Für die Dimension "Mikrosystem Unterricht" werden fünf Unterdimensionen unterschieden, bei denen für drei deren Kategorien oder der Teildimension insgesamt Aussagen zugeordnet wurden: Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmethode, Unterrichtsdidaktik und Schülerverhalten.

Zur Unterrichtsorganisation wird mitgeteilt, daß es eine Fördergruppe lese-rechtschreib-schwache Schüler gibt und daß sich die zwei Lehrerinnen miteinander absprechen. Wer die Praxis von Schulen und Unterricht kennt, weiß, daß in dieser Aussage zwei Merkmale enthalten sind, die nicht als

selbstverständlich gelten können: Teilungen von Klassen oder Gruppen können oft nicht eingehalten werden, weil Krankheitsvertretungen oder andere Ursachen das verhindern. Wird aber gemäß Plan verfahren, dann fehlt es häufig an der Zeit, sich entsprechend abzustimmen. Die knappe Mitteilung enthält also eine wichtige Information zur Funktion der Schule als System: Zumindest in diesem Fall wird dem pädagogischen Anspruch Genüge getan.

Zur Unterdimension Unterrichtsmethode/Unterrichtsdidaktik wurden mehr Informationen vermittelt. Da gelesen wird, muß ein entsprechendes Arbeitsmaterial vorliegen, das aber nicht näher erläutert wird. Zur Schülerbeteiligung wird deutlich, daß wegen der geringen Gruppengröße die einzelnen Schüler häufig Beiträge erbringen, daß sie dazu aber von der Lehrerin aufgerufen werden. Das gilt sowohl beim abschnittweisen Vorlesen als auch für die übrige Zeit, denn es wird ausdrücklich notiert, daß die Schüler aufgerufen werden. Zusätzlich wird die Art der Beteiligung dahingehend erläutert, daß von den Schülern fremde Wörter selbständig geklärt und der Sinn des Gelesenen wiedergegeben werden soll, Tätigkeiten, die zwischen Rezeptivität und Selbsttätigkeit wechseln (vgl. Schleiermacher 1983). Obwohl im Förderunterricht die Beteiligung der Schüler gelenkt wird, werden von ihnen offensichtlich anspruchsvolle Beiträge erwartet. Der Effekt, daß schwächeren Schülern nur leicht zu Beantwortendes abverlangt wird (vgl. Brophy & Good 1976), wird nach den Aussagen im Protokoll vermieden.

Bei der Erläuterung des Vorgangs der Auswertung ist der Unterrichtsstil bereits geschildert worden. Er korrespondiert mit der Art der Schülerbeteiligung: Es handelt sich um eine Form des Frontalunterrichts mit starker Förderung der Schüler, von denen anspruchsvolle Beiträge erwartet werden, wenn die Selbsttätigkeit elizitiert wird. Die Lehrerin hat das Unterrichtsgeschehen offensichtlich fest in ihrer Hand. Als zusätzliche Information wird nunmehr auch erwähnt, wie die Lehrerin den Unterrichtsprozeß mittels formativer Evaluation steuert: Da Lesen auf dem Programm steht, wird mit Hilfe von Nacherzählen überwacht, ob der Sinn des Gelesenen verstanden worden ist. Die Lehrerin kann auf diese Weise ihre Impulse am Unterrichtsgeschehen orientieren. Unter der Rubrik Unterrichtsstil wird somit deutlich, wie die Lehrerin Rezeptivität und Selbsttätigkeit mit Hilfe formativer Evaluation aufeinander bezieht. Dabei wird den Schülern untereinander auch Spontaneität eingeräumt, wenn sie sich gegenseitig korrigieren, d. h. das Lehrerzentrierte wird immer dann aufgebrochen, wenn die Schüler selbst dazu den Anstoß geben: Es entsteht der Eindruck eines lebendigen Unterrichtsgeschehens, welches aber von der Lehrerin genau überwacht wird, denn sie greift ein, wenn die gegenseitig notwendigen Korrekturen verletzend wirken.

Die lerntheoretische Ausrichtung läßt sich als pädagogisch orientiert und nicht im engeren Sinne lernpsychologisch fundiert beschreiben: Der Förderunterricht für lese-rechtschreib-schwache Schüler soll sich durch seine Lebendigkeit und Abgestimmtheit auf die Bedürfnisse der Schüler selbst tragen. Da die Schüler sich spontan gegenseitig korrigieren, sind sie offensichtlich hinreichend motiviert. Über besondere Aktivitäten der Lehrerin bezüglich Ansporn, Lob oder Tadel wird nichts berichtet. Das läßt darauf schließen, daß es sich um eine intrinsische Motivation handelt, die allerdings zumindest teilweise durch das Arbeitsmittel Tonband extrinsisch gestützt wird, wenn ausgeführt wird, daß die Kinder gespannt darauf warten, sich wiederhören zu können.

Durch die Ergänzungen zur Subdimension "Unterrichtsmethodik/Unterrichtsdidaktik" wird der bisher entstandene positive Eindruck, der aus der Betrachtung der Einzelkategorien entstand, allerdings geschmälert: Wenn mitgeteilt wird, daß die Kinder ihnen fremde Wörter überlesen und diese anschließend erarbeitet werden müssen, wozu das Tonband abgeschaltet werden muß und eine Pause beim Lesen eintritt, so läßt das die Frage aufkommen, ob bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht eine andere Vorgehensweise angemessener wäre: Vorlesen des Textes durch die Lehrerin, Erarbeiten der unbekannten Wörter, abschnittsweises Lesen durch die Kinder. Auf diese Weise würde dem angestrebten Abbau der Lese-Rechtschreib-Schwäche wahrscheinlich eher Genüge getan, weil dem Prinzip "Fehler vermeiden" mehr gefolgt würde. In der Tatsache des Überlesens selbst, die auf eine eher mechanische, denn am Inhalt orientierte Tätigkeit der Schüler schließen läßt, liegt offensichtlich kein selbsttätiges und spontanes, sondern eher ein rezeptives Potential, das sich nunmehr auch noch als kontraproduktiv in Richtung auf den angestrebten Lernerfolg erweist.

Erst in den Pausen des Lesens wird mit der Suche nach synonymen Wörtern und dem Klären des Nichtverstandenen die Eigenaktivität der Kinder hervorgehoben. In diesen Phasen zeigt sich zusammen mit dem Nacherzählen, das der Kontrolle des Sinnerfassens dient, der herausfordernde Charakter des Unterrichts. Dieser Aspekt könnte durch die vorgeschlagene Veränderung der Reihenfolge noch mehr Unterstützung erfahren.

In der Subdimension Schülerverhalten sind zwei Kategorien belegt. Über die Unterrichtsmedien kann erfahren werden, daß Lesematerialien und ein Tonbandgerät eingesetzt werden. Offensichtlich werden beide Medien von den Schülern akzeptiert.

Unter "Schülercharakteristik" tauchen Informationen auf, die bei anderen Kategorien bereits mit verarbeitet worden sind, die aber in dieser Zusammenstellung die Aussagen neu bündeln. Es handelt sich um Schüler

mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, von denen fünf Deutsche und fünf Türken sind und die als leistungstärker angesehen werden als die Kinder in einer Parallelgruppe der Klasse. Die Kinder neigen dazu, unbekannte Wörter zu überlesen, geben sich aber beim Lesen "auf Tonband größte Mühe" und sind gespannt, bei der Wiedergabe sich selbst sprechen zu hören. Sie beteiligen sich außerdem aktiv und spontan am Unterrichtsgeschehen, lassen sich aber auch von der Lehrerin willig führen. Insgesamt handelt es sich trotz der Kleingruppe von 10 Schülern offensichtlich um Frontalunterricht mit starken Steuerungsimpulsen der Lehrerin. Innerhalb der Gruppe wird nicht nochmals differenziert. Die Lehrerin überträgt die Situation des Frontalunterrichts in der Klasse auf die Fördergruppe. Innerhalb dieses Rahmens versteht sie es vor allem, durch die Wahl des Mediums Tonband und durch das Raumgeben für Spontaneität bei der Fehlerkorrektur sowie durch das Herausfordern der Selbsttätigkeit beim Erarbeiten fremder Wörter das Interesse der Schüler am Unterrichtsgeschehen zu wecken und wachzuhalten.

Die Rekonstruktion des Unterrichts, die mit Hilfe der Inhaltsanalyse vorgenommen wurde, enthüllt durch die Gruppierung der Aussagen Muster des Unterrichtsgeschehens, die einerseits diesen Unterricht charakterisieren, andererseits aber auch Vorschläge zu dessen Veränderung und Verbesserung ermöglichen. Das Projektziel "Erfahrungswissen" von Lehrern ausfindig zu machen, wird durch diesen Protokollausschnitt erfüllt.

5. Zusammenfassung

Die Auswertung von Protokollen teilnehmender Beobachter hängt eng mit der theoretischen Konzeption der teilnehmenden Beobachtung, dem speziellen Beobachtungsauftrag und dem Ziel der jeweiligen Untersuchung zusammen. Auswertung sowie Darstellung der Resultate erfolgen daher in einem Kontext, der nicht nur aus der Perspektive der forschungsmethodischen Ökonomie, sondern ebenso sehr aus der Wissenschaftstheorie sowie der theoretischen Rahmung geprägt wird.

Mit dem Anspruch systematischer Auswertung wird gleichzeitig über die dem Material äußerliche Form der Kategorienbildung bzw. die aus dem theoretischen Verständnis geborene Distanz zu den Protokollen und den in ihnen berichteten Ereignissen eine Form der Bearbeitung erreicht, die dem Status der mitweltlichen Beobachtung zuzuordnen ist.

Anmerkungen

- 1 Zum Verhältnis von Wahrnehmung und Beobachtung vgl. Merkens 1974.
- 2 Diese Methode haben wir in dem Projekt gewählt, in dem die Erfahrungen gewonnen wurden, auf denen dieser Bericht basiert.
- 3 Für diese Form der Beobachtung trifft ebenfalls die Kennzeichnung mitweltliche Beobachtung zu (Zur Vorgehensweise bei systematischer Beobachtung vgl. Merkens & Seiler 1978).
- 4 Vielleicht wird wegen der vermuteten Nachteile bei beiden systematischen Vorgehensweisen das bei teilnehmenden Beobachtungen gewonnene Material eher als Basis für intelligente Reflexionen über soziale Tatbestände verwendet. Nicht das konkrete Anreichern von Aussagen mit empirischem Gehalt, sondern die Anregung zum Nachdenken bildet nunmehr die Grundlage (vgl. Girtler 1984, Gotowos 1989).

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), 1973, *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1. Reinbek
- Aster, R., H. Merkens & M. Repp (Hgg.), 1989, *Teilnehmende Beobachtung - Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt a.M.
- Berger, P.L. & T. Luckmann, 1974, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.
- Bernard, H.R., 1988, *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park
- Blumer, H., 1973, Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus; in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), 1973, S. 81-46
- Carnap, R., 1966, *Der logische Aufbau der Welt*. Hamburg
- Dechmann, M.D., 1978, *Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten*. Bern
- Garfinkel, H., 1973, Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen; in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), 1973, S. 189- 262
- Girtler, R., 1984, *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien
- Glaser, B.G. & A.L. Strauss, 1967, *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago
- Gotowos, A., 1989, Einige Bemerkungen über die Teilnehmende Beobachtung von Abweichung in institutionellen Kontexten; in: Aster, R., H. Merkens & M. Repp (Hgg.), 1989, S. 114-121
- Hempel, C.G., 1965, Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften; in: Topitsch, E. (Hg.), 1965, S. 85-103

- Herwartz-Emden, L., G. Kosche-Nombamba & H. Merkens, 1983, Schule und ausländische Schüler. Einige Charakteristika des Verhältnisses von Schulen zu ihren ausländischen Schülern. Projekt Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil (SISU), Arbeitsbericht Nr. 1. Berlin, Masch.schr.
- Kodran, R., G. Kosche-Nombamba, R. Maiwald, H. Merkens & N. Smits, 1982, Abschlußbericht des Projektes EUM. Berlin, Masch.schr.
- Kodran, R., G. Kosche-Nombamba, R. Maiwald, H. Merkens & N. Smits, 1982a, Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil - Beobachtungen in Berliner Grund- und Hauptschulen; in: Zeitschrift für Pädagogik 27/1982, S. 925-939
- Merkens, H., 1974, Überlegungen zu einer Theorie der Beobachtung; in: Unterrichtswissenschaft 1974 H.2, S. 14-20
- Merkens, H., 1984, Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim
- Merkens, H. & H. Seiler, 1978, Interaktionsanalyse. Stuttgart
- Oevermann, U., T. Allert, E. Konau & J. Krambeck, 1979, Die Methodologie einer "Objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften; in: Soeffner, H.G. (Hg.), 1979, S. 352-434
- Popper, V.R., 1966, Logik der Forschung. Tübingen
- Schatzman, L. & A.L. Strauss, 1973, Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood Cliffs, New Jersey
- Schleiermacher, F., 1983, Pädagogische Schriften, Bd. 1. Stuttgart
- Schrader, A., Nickles, B.W. & H.M. Griesse, 1976, Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kromberg
- Schütz, A., 1971, Das Problem der Relevanz. Frankfurt a.M.
- Schütz, A., 1974, Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.

Schwartz, H. & J. Jacobs, 1979, *Qualitative Sociology*. New York

Soeffner, H.G. (Hg.), 1979, *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart

Spradley, J.P., 1980, *Participant Observation*. New York

Topitsch, E. (Hg.), 1965, *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln

Zinnecker, J. (Hg.), 1975, *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim